Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 9570012
Centre d'intérêt: 912

Roy, Sylvie.

Les départs et les abandons en alphabétisation : résultats de la consultation / [Sylvie Roy]. -- Québec : Service d'alphabétisation, c1994.
48 p. ; 28 cm.

Code: 9394-0902; 38-7603. Bibliogr.: p. 29.

ISBN 2-550-28877-7

Vedette(s)-secondaire(s): Québec (Province). Service d'alphabétisation

Descripteur(s): Alphabétisation * Abandon scolaire * Services éducatifs * Rôle du gouvernement * Plan de développement * Education des adultes

Rapport d'une consultation effectuée à partir des données de l'enquête publiée en 1992 (cf. EDUQ: 9370606). La première partie contient une description factuelle des résultats de la consultation ainsi qu'une liste des mesures relevées par les régions sur ce que pourrait faire le Ministère afin d'améliorer les services d'alphabétisation. En deuxième partie, on trouve une analyse des résultats ainsi que des propositions de travail qui s'adressent au Service de l'alphabétisation et aux personnes des commissions scolaires travaillant en alphabétisation. Le document ayant servi à la consultation ainsi qu'une proposition d'instruments afin de compiler les départs sont présentés en annexe.

Les départs et les abandons en alphabétisation

Résultats de la consultation

Québec

95-70112

Les départs et les abandons en alphabétisation

Résultats de la consultation

DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES
Service de l'alphabétisation

Les tables régionales d'alphabétisation

Les tables régionales d'alphabétisation sont composées de personnes directement visées par les services d'alphabétisation ou en lien avec les adultes en démarche de formation. Elles regroupent principalement les commissions scolaires ainsi que, dans certaines régions, des organismes populaires d'alphabétisation. Les personnes qui participent aux tables régionales sont nommées par chaque commission scolaire ou par l'organisme populaire d'alphabétisation.

En 1982, les tables régionales ont créé une structure de concertation provinciale, soit l'Équipe interrégionale en alphabétisation. Cette équipe est composée de deux ou trois personnes de chaque table régionale; son mandat est de contribuer au développement de l'alphabétisation pour l'ensemble du Québec et pour chacune des régions.

Quant au secteur anglophone de l'alphabétisation, il est regroupé au sein d'une table provinciale puisque les commissions scolaires anglophones sont disséminées sur l'ensemble du territoire québécois. Le Quebec Literacy Working Group (QLWG) participe aussi aux réunions de l'Équipe interrégionale en alphabétisation.

On trouvera ci-dessous la liste des tables régionales ainsi que les régions administratives qui y sont rattachées.

Bas-Saint-Laurent – Gaspésie ..... région 01

Saguenay – Lac-Saint-Jean ..... région 02

Québec – Chaudière - Appalaches ..... régions 03 et 12

Mauricie – Bois-Francs ..... région 04

Estrie ..... région 05

Montréal - Laval ..... régions 06 et 13

Outaouais ..... région 07

Abitibi - Témiscamingue ..... région 08

Côte-Nord ..... région 09

Lanaudière - Laurentides ..... régions 14 et 15

Montérégie ..... région 16

Table des matières

page

Introduction 1

1. Les résultats de la consultation 3

1.1 La définition de l'abandon 3

1.2 Le pourcentage d'abandon 4

1.3 La comptabilisation de l'abandon 5

1.4 La réussite de la formation 6

1.5 L'échec de la formation 8

1.6 Les objectifs de formation 9

1.7 Les profils de formation 10

1.8 Des groupes à «risques» d'abandon 11

1.8.1 Le programme d'alphabétisation et les allophones 12

1.8.2 Le programme d'alphabétisation et les jeunes 12

1.9 Les conditions idéales pour apprendre 13

1.10 Les commentaires sur la recherche 14

1.11 Les mesures à prendre au Ministère 15

2. L'analyse des résultats de la consultation 19

2.1 Les concepts «abandon-réussite-échec» 19

2.2 Les objectifs de formation 23

2.3 La postalphabétisation 24

2.4 Les allophones en alphabétisation 24

2.5 Les jeunes en alphabétisation 25

Table des matières

page

Conclusion 27

Bibliographie 29

Annexes 31

Annexe 1 La grille de discussion

Annexe 2 Un outil pour comptabiliser et analyser les départs

Introduction

Le Service de l'alphabétisation du ministère de l'Éducation, en collaboration avec la Direction de la recherche, a mené en 1991-1992 une recherche afin de déterminer les causes de départ et d'abandon chez les personnes inscrites à des cours d'alphabétisation. Cette recherche a été publiée à l'automne 1992[1]; elle a fait l'objet d'une consultation auprès des tables régionales d'alphabétisation et du Quebec Literacy Working Group (QLWG) durant les mois de février et de mars 1993. Le présent document analyse les résultats de cette consultation.

Dans l'ensemble, le QLWG et neuf des onze tables régionales ont participé à la consultation; sept d'entre elles l'ont fait à l'occasion d'une de leur réunion, alors que les représentantes de deux tables ont compilé les réponses venant des commissions scolaires de leur région. Quelques organismes autonomes d'alphabétisation ont participé également à la consultation en tant que membres de leur table régionale. Les débats autour de la consultation ont nécessité en moyenne de deux heures et demie à trois heures.

La première partie du présent document contient une description factuelle des résultats de la consultation, ainsi qu'une liste des mesures relevées par les régions sur ce que pourrait faire le Ministère afin d'améliorer les services d'alphabétisation. En deuxième partie se trouve une analyse des résultats ainsi que des propositions de travail qui s'adressent au Service de l'alphabétisation et aux personnes des commissions scolaires travaillant en alphabétisation. Le document ayant servi à la consultation ainsi qu'une proposition d'instruments afin de compiler les départs sont présentés en annexe.

---

1. Diane CHAREST et Sylvie ROY. *Les départs et les abandons en alphabétisation: étude auprès des personnes inscrites aux activités d'alphabétisation*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la recherche et Service de l'alphabétisation, 1992, 92 p.

1. Les résultats de la consultation

1.1 La définition de l'abandon

Toutes les tables régionales ayant participé à la consultation sont d'accord avec le fait d'adopter une définition commune de l'abandon. Les raisons invoquées sont multiples:

- uniformiser les concepts,
- pouvoir comparer les résultats,
- employer un langage commun à toutes les commissions scolaires mais aussi éventuellement aux partenaires comme les centres Travail-Québec,
- départager clairement les abandons de l'ensemble des départs,
- travailler sur les causes d'abandon.

Cependant, les avis sont très partagés lorsqu'il s'agit de définir le concept même d'abandon. La définition retenue dans le cadre de la recherche, bien qu'elle obtienne l'assentiment de la moitié des tables, demande à être précisée davantage. Plusieurs régions expriment certaines craintes devant la possibilité d'une lecture rapide des chiffres et, par conséquent, d'une mauvaise utilisation de ceux-ci. Par exemple, le QLWG soutient que, si une personne a atteint quelque-uns des objectifs qu'elle s'était fixés, cela ne peut être considéré comme un abandon.

Plusieurs membres des tables souhaitent entre autres que la définition soit très explicite en ce qui a trait aux motifs d'abandon; certaines personnes demandent que les trois catégories retenues par la recherche (soit les motifs liés à la personne, ceux qui sont liés à l'environnement social et ceux qui le sont à l'environnement scolaire) fassent partie intégrante de la définition, puisque les motifs d'abandon sont au centre des préoccupations andragogiques.

Des personnes aimeraient ajouter d'autres motifs d'abandon (par exemple, le manque de motivation) ou encore en exclure, tels le travail et la maladie, afin qu'ils soient considérés comme des motifs de départ. Selon la méthode retenue pour la recherche, trouver un emploi est un motif d'abandon associé à l'environnement social, tout comme l'est la surcharge de travail causée par l'emploi et les études ou encore l'ampleur des charges familiales).

Par ailleurs, quelques personnes estiment que le renvoi devrait être considéré comme un échec et non comme un motif d'abandon puisque la personne n'a pas réussi à compléter son projet de formation et qu'elle est en partie responsable de son renvoi.

Enfin, des membres de tables régionales voudraient que la définition de l'abandon soit associée à une durée, puisque les retours en formation semblent fréquents et que l'abandon se révèle souvent ponctuel et temporaire[2]. Ainsi, l'abandon devrait correspondre à une absence de l'adulte, de façon continue, pendant au moins deux semestres, sinon ce serait une absence temporaire. Une autre région parle de vérifier les retours en formation auprès de ceux et de celles qu'elle regroupe sous l'appellation «abandons temporaires», sans toutefois préciser la définition de ce concept.

1.2 Le pourcentage d'abandon

Les avis sont très divers quant au pourcentage d'abandon déterminé par les résultats de la recherche (soit un taux moyen de 20 p. 100 après la session d'automne et de 40 p. 100 d'une année à l'autre). Si plusieurs trouvent ces chiffres réalistes (surtout pour les personnes inscrites à temps partiel), certaines régions, surtout en milieu rural, affirment que ce pourcentage ne reflète pas leur réalité[3]. Des personnes émettent l'hypothèse suivante (qui rejoint celle des auteures de la recherche): le fait d'avoir accès à moins de ressources éducatives sur place peut inciter les personnes de milieu rural à continuer les cours d'alphabétisation. De plus, les critères de réussite (éducative, sociale) paraissant moins exigeants en milieu rural qu'en milieu urbain, la poursuite des études à des échelons plus élevés est moins souvent envisagée.

Par ailleurs, du fait du nouveau contexte de restriction budgétaire, certaines personnes disent que les adultes tiennent davantage à conserver leur place dans le cours et que le personnel semble plus exigeant quant aux motivations des adultes. Une région réagit au pourcentage élevé d'abandon en supposant que les enseignantes et les enseignants, en raison de la complexité de la tâche, n'ont peut-être pas tout le temps, le matériel et la formation nécessaires pour répondre aux attentes des adultes.

En outre, certaines régions semblent douter du fait que le taux d'abandon des activités d'alphabétisation puisse doubler s'il était calculé sur une année complète.

> «Nous sommes sceptiques face à cette projection du double puisque la recherche n'a pas eu lieu. Notre expérience nous démontre plutôt que les apprenants qui passent le cap de l'automne persistent jusqu'à la fin» (région 04)[4].

---

2. Pourtant, les données statistiques révèlent que les retours en formation après une absence de un an ou plus sont relativement rares, soit environ 10 p. 100.

3. Les résultats de la recherche confirment cet avis: les départs et les abandons sont moins nombreux en milieu rural.

4. Toutes les citations du présent document sont extraites des rapports complétés par chacune des tables régionales; on ne précise pas ici si la «fin» indique le trimestre ou la réussite de la formation.

Ce scepticisme est peut-être dû à une confusion sur le mode de calcul. Rappelons que les statistiques des quatre dernières années indiquent que la moitié des personnes inscrites durant une année, quel que soit le moment ou la durée de leur participation, ne se réinscrivent pas l'année suivante. Comme la recherche établit que 80 p. 100 des départs sont des abandons, cela porte le taux d'abandon à 40 p. 100 (soit 80 p. 100 x 50 p. 100).

Une autre région affirme que l'on devrait tenir compte des abandons selon chaque trimestre parce que les adultes s'inscrivent souvent pour cette durée; on ne précise pas toutefois si ceux-ci et celles-ci ont atteint leurs objectifs de formation durant cette période. Même si l'on tient compte de cet aspect, les résultats obtenus laissent voir, par exemple, que plus de la moitié des personnes inscrites à la session d'hiver 1992 (51 p. 100) ne sont pas revenues à la session d'automne 1992.

Par ailleurs, une région indique que le fort pourcentage d'abandon est un indice que le programme d'alphabétisation ne peut pas être la solution pour tout le monde. Une autre mentionne qu'il y aurait lieu d'avoir d'autres solutions de rechange, entre autres des programmes d'insertion professionnelle ou encore le Programme d'insertion à la vie communautaire (PIVC) qui pourraient mieux convenir aux besoins exprimés par certains adultes.

Pour ce qui est des résultats en milieu anglophone, le QLWG croit qu'il y a trop de différence entre le milieu urbain montréalais (composé en grande majorité d'allophones) et le milieu rural pour pouvoir comparer les deux réalités. La recherche ayant décrit le milieu anglophone urbain, les responsables des autres commissions scolaires estiment que les résultats obtenus sont peu représentatifs de leur situation[5].

1.3 La comptabilisation de l'abandon

Bien que l'ensemble des régions soient d'accord pour comptabiliser les abandons, plusieurs restent sceptiques quant à l'utilisation des résultats et à l'intérêt de ce travail pour l'amélioration des services à l'échelle locale et régionale. Quelle utilisation fera-t-on des résultats? Cela sera-t-il un moyen de réduire ou de couper des services, de sélectionner des groupes cibles? Pour certaines régions, le fait de connaître les motifs d'abandon s'avère beaucoup plus important que les résultats numériques en tant que tels.

---

5. Les auteures de la recherche ont expliqué les raisons justifiant cette absence du milieu anglophone rural. La principale raison demeure le nombre: en 1991-1992, 91 p. 100 de l'ensemble de l'alphabétisation en anglais se donnait dans la région de Montréal centre, les autres régions recevant respectivement moins de 200 adultes dans les cours d'alphabétisation durant toute l'année.

D'autres personnes précisent que le point fondamental n'est pas une comptabilisation centralisée mais l'action menée sur le plan andragogique dans chaque établissement, c'est-à-dire le fait que les personnes qui abandonnent les cours puissent être suivies rapidement par les personnes-ressources de la commission scolaire.

Par conséquent, la plupart des régions consultées veulent que la comptabilisation soit effectuée par les commissions scolaires, gérée par elles, afin d'améliorer les services. La gestion de la comptabilisation des abandons ne doit pas être une procédure lourde qui s'ajoute à toutes les autres et dont les résultats servent uniquement au Ministère en matière de recherche ou de rationalisation des budgets.

Certaines régions proposent des façons de comptabiliser les abandons: utiliser un questionnaire uniformisé qui contiendrait une liste de motifs d'abandon par catégories (celui-ci pourrait être complété à la signature de l'avis d'abandon ou durant un appel téléphonique à la personne après un certain temps d'abandon); utiliser le formulaire actuel lié à la déclaration de financement et se servir des budgets alloués à l'accueil et à la référence.

Plusieurs régions soulignent que la comptabilisation pourrait être proposée par le Ministère sans être obligatoire; les enseignantes et les enseignants sont, de l'avis de plusieurs, les mieux placés pour faire ce travail. Malgré cela, le fait d'avoir les meilleurs outils n'empêchera pas plusieurs personnes, en particulier celles qui ont été envoyées par les organismes gouvernementaux, de demeurer méfiantes au moment de préciser les véritables raisons de leur départ.

1.4 La réussite de la formation

Les tables régionales semblent généralement d'accord avec les chiffres avancés dans la recherche concernant la réussite (15 p. 100 des départs seraient le fait de personnes qui pensent avoir terminé leur formation). Plusieurs admettent trouver ces résultats réalistes mais décevants. On s'interroge beaucoup quant à la nature de la réussite en alphabétisation:

> Il y a lieu de se poser des questions sur les objectifs poursuivis et les moyens à prendre pour les atteindre (région 08).
>
> Le terme réussite est arbitraire et subjectif (QLWG).
>
> Qu'est-ce qu'une réussite en alpha? Comment mesure-t-on le niveau d'autonomie, le développement personnel et social, la satisfaction retirée (région 02)?

En effet, comment définir actuellement le concept de réussite lorsqu'aucun outil ni langage commun ne sont disponibles? Une région indique que les critères de réussite du personnel enseignant semblent différents de ceux des adultes; souvent les enseignantes et les enseignants considèrent que l'adulte a atteint ses limites alors que celui-ci ou celle-ci vise encore des objectifs idéalistes.

L'évaluation des acquis pour l'orientation vers le secondaire paraît plus facile que celle de l'orientation fonctionnelle en alphabétisation parce que les critères s'avèrent plus précis et observables. Comment évaluer des progrès sur les plans personnel et social? Certaines personnes disent que s'exprimer librement, donner son opinion, devenir plus autonome constituent des aspects liés à la réussite; les changements sont faciles à voir mais difficiles à mesurer. Ces améliorations sont-elles appréciées de la même façon par le personnel enseignant et les adultes? Comment mesurer une amélioration dans ces domaines et faire le lien avec l'évaluation des compétences dans la langue écrite?

La plupart des régions n'ont pas mis au point d'outils afin d'évaluer les résultats de la participation aux activités d'alphabétisation. Dans la région 02, un sondage a été mené auprès de 100 personnes concernant leurs acquis à la suite de leur démarche de formation en alphabétisation[6]. Dans la région 04, l'évaluation continue est abordée dans les ateliers, le suivi de groupe et le suivi individuel. Le QLWG a effectué une recherche auprès de ceux et de celles qui avaient quitté les cours d'alphabétisation afin de déterminer les causes de départ. Ailleurs, on tient parfois des statistiques sur les inscriptions, les abandons; certaines régions indiquent un suivi dans les groupes, mais les instruments de mesure ne semblent pas très détaillés, du moins dans ce qui apparaît dans les rapports de consultation. Au-delà de la perception des adultes à l'égard de leur formation, il semble exister peu de mesures observables du transfert des acquis dans la vie quotidienne.

Par ailleurs, le suivi de postalphabétisation auprès des adultes qui ont quitté la formation semble plus complexe à réaliser. Dans le contexte actuel, ce serait même irréaliste d'y penser. Pourtant le départ de l'adulte représente un moment aussi important que son arrivée et le soutien éventuellement offert lui permettrait peut-être de persévérer dans sa formation. On suggère aussi de se concentrer sur les progrès précis réalisés par la personne, car la finalité des objectifs déjà formulés évolue sans cesse.

---

6. Antoinette BEAUDOIN, Diane LAFLAMME et Aline LAFORGE. *Quelles sont les avenues offertes aux sortants et sortantes en alpha?*, Sondage IFPCA, Commission scolaire de Dolbeau, Service de l'éducation des adultes Territoire Louis-Hémon, 1993, 17 p.

Parmi les moyens suggérés par les régions pour évaluer la réussite du projet de formation, le cahier de bord de l'adulte, nouveau document produit par le Service de l'alphabétisation revient souvent[7]. Les propositions suivantes sont aussi mentionnées:

- déterminer clairement les objectifs de formation de la personne, s'assurer qu'ils soient réalistes (les objectifs devraient être consignés et suivis dans le cahier de bord, peut-être aussi au moyen du Logiciel d'intégration des ressources en alphabétisation (LIRA);
- assurer un suivi régulier avec l'adulte tout au long de sa formation, au regard de ses objectifs et en tenant compte des étapes de formation;
- rendre les services complémentaires suffisants pour permettre le suivi, de l'accueil jusqu'à la postalphabétisation;
- réévaluer régulièrement l'objectif ou les objectifs de formation;
- évaluer les compétences scolaires de façon sommative;
- faire un appel téléphonique ou envoyer un questionnaire un an après l'abandon afin de vérifier les acquis.

Cependant, quelques régions notent qu'il est très difficile de faire préciser aux personnes leurs objectifs de formation et donc d'évaluer le cheminement et les progrès dans la formation.

1.5 L'échec de la formation

Les avis sont partagés sur la possibilité d'échouer son projet de formation en alphabétisation. Les régions qui n'admettent pas l'échec dans ce domaine affirment qu'il y a toujours des éléments de réussite dans une formation et qu'il s'agit d'adapter les objectifs de formation aux possibilités réelles de l'adulte. Souvent celui-ci ou celle-ci ne perçoit pas ses réussites sur le plan social et s'en tient uniquement à ses performances dans la langue écrite: «L'échec serait de ne pas aider l'élève à se fixer des objectifs réalistes et de l'orienter vers des programmes appropriés» (QLWG).

En raison des capacités limitées de certaines personnes, il semble parfois difficile de parler d'échec; celles-ci ne sont tout simplement pas capables de réaliser leurs objectifs. Des régions affirment plutôt que l'échec est dû à une absence de motivation des adultes en formation. Une région indique que plusieurs personnes analphabètes sont désavantagées socialement et psychologiquement et qu'il ne faut pas se surprendre des échecs possibles au cours de leurs premières tentatives de formation. L'échec est perçu comme un événement ponctuel qui évolue selon l'intérêt et la motivation de l'adulte à l'égard de sa formation.

---

7. *Mon cahier de bord en alphabétisation*, Québec, ministère de l'Éducation, Service de l'alphabétisation, 1993, n. p.

Pour les régions qui admettent l'échec, celui-ci est souvent lié à des objectifs de formation irréalistes. Le rêve de la 5e secondaire est encore très présent et pour plusieurs des personnes consultées, l'échec de la formation y est en partie attribuable. Cependant, il paraît difficile de proposer aux adultes autre chose que la poursuite des études vers l'obtention du diplôme: «Présentement, le manque de portes de sorties réalistes pour notre population entraîne des échecs et souvent à la sortie de l'alpha, il n'y a rien de proposé pour contrer l'échec possible» (région 3-12).

En cas d'échec, on suggère:

- d'offrir un temps d'arrêt à la personne, afin de faire le point;
- de réorienter la personne vers d'autres services plus appropriés;
- de redéfinir le projet de formation;
- de proposer des avenues autres que la formation (bénévolat, stage en emploi, cours de connaissance de soi);
- d'emprunter les voies du nouveau régime pédagogique (en vigueur dès 1994).

Dans plusieurs régions, la formation préparatoire à l'emploi représente une voie de rechange importante (ou une suite) à la formation en alphabétisation afin d'augmenter l'employabilité des personnes. Certaines régions indiquent que peu d'avenues de ce type sont offertes actuellement aux personnes analphabètes.

1.6 Les objectifs de formation

Les quatre catégories d'objectifs de formation déterminées dans la recherche sont:

- l'amélioration des compétences dans la langue écrite (lire, écrire, compter);
- le développement personnel;
- l'intégration socioprofessionnelle;
- la poursuite des études.

Les objectifs de formation tels qu'il sont décrits par la recherche, semblent correspondre à la réalité du milieu. Des régions insistent toutefois sur l'objectif de poursuite des études qui est encore plus marqué que ne l'indique la recherche, surtout en milieu urbain[8] et pour les personnes qui sont envoyées par les centres Travail-Québec dans le cadre de la mesure «Rattrapage scolaire».

---

8. Par exemple, des enseignantes consultées de la région 05 indiquent que cet objectif rejoint 70 p. 100 des personnes inscrites en alphabétisation en milieu urbain dans leur région.

1.7 Les profils de formation

La recherche a permis de préciser sept profils de formation, en fonction des objectifs des personnes qui s'inscrivent en alphabétisation. Les profils ont été élaborés à l'aide des données extraites des entrevues individuelles et de groupes qui ont été faites auprès de personnes ayant quitté les cours et d'autres qui poursuivaient leur formation. Ces profils sont les suivants:

- des personnes, des jeunes surtout, qui ont connu l'échec dans leur cheminement scolaire antérieur;
- des travailleuses et des travailleurs qui ont perdu leur emploi;
- des personnes âgées de 55 ans et plus;
- des femmes qui travaillent au foyer;
- des personnes qui maîtrisent peu le français ou l'anglais;
- des personnes qui veulent améliorer leurs compétences linguistiques dans une autre langue;
- de jeunes allophones intégrés tardivement au système scolaire québécois.

Dans l'ensemble, la majorité des régions consultées disent que les profils de formation sont réalistes et traduisent bien leur réalité. Une région émet des réserves quant à la pertinence de créer des profils: la création de ces «catégories» amènera-t-elle une sélection de groupes prioritaires par rapport à d'autres? Pour le QLWG, il faut éviter la généralisation et privilégier la réponse aux besoins individuels des personnes. Une région affirme qu'il y a confusion et qu'on devrait justement parler non pas de profils de formation, mais de «catégories de clientèles».

Selon les commentaires recueillis, les personnes qui s'inscrivent aux cours d'alphabétisation se retrouvent surtout parmi les trois premiers profils, c'est-à-dire des jeunes qui ont connu l'échec scolaire, des travailleurs et des travailleuses qui ont perdu leur emploi et des personnes âgées de 55 ans et plus. Le quatrième profil, soit les femmes qui travaillent au foyer, est un peu moins représenté: on signale que quelques-unes d'entre elles visent la scolarisation et non seulement l'amélioration de leurs compétences fonctionnelles. Quant aux cinquième, sixième et septième profils, ils concernent plutôt le milieu montréalais où sont regroupés la majorité des allophones.

Quelques régions déterminent aussi d'autres profils de formation, soit:

- les gens qui étudient à temps partiel le soir et qui souvent travaillent et veulent améliorer leurs compétences dans leur vie quotidienne ou par rapport à leurs conditions de travail[9];
- les personnes ayant une déficience intellectuelle légère et celles qui ont été atteintes de maladie mentale[10];
- les bénéficiaires de la sécurité du revenu qui n'ont pas d'objectifs de retour au travail.

Toutes les régions consultées admettent l'utilité de ces profils pour différentes raisons:

- connaître l'environnement social et familial des adultes en formation;
- faire davantage un enseignement sur mesure;
- faire la démonstration de l'hétérogénéité du groupe;
- mieux préparer le matériel andragogique;
- recentrer l'apprenante ou l'apprenant sur ses objectifs de formation;
- faire des regroupements de personnes ayant les mêmes objectifs;
- faire un suivi particulier auprès des populations susceptibles de quitter;
- mieux connaître ceux et celles qui s'inscrivent ainsi que leurs objectifs de formation;
- mettre en évidence des pistes d'intervention afin de favoriser l'atteinte des objectifs;
- avoir le souci du transfert des apprentissages en fonction de besoins de formation bien déterminés.

Cependant, pour que les profils de formation soient plus utiles, certaines régions suggèrent de les décrire en fonction d'apprentissages fonctionnels visés au regard de la langue écrite.

1.8 Des groupes à «risques» d'abandon

La recherche sur les abandons mettait en évidence deux groupes précis qui abandonnaient les cours en plus grand nombre, soit les jeunes et les allophones. Le questionnaire demandait donc aux régions de se prononcer sur ces deux groupes, à savoir s'il était possible de leur donner de meilleurs services d'alphabétisation.

---

9. Cette description ressemble toutefois au sixième profil par le fait que les personnes sont déjà en emploi et qu'elles veulent améliorer leurs compétences dans la langue écrite sur les plans professionnel et social.

10. Les enseignantes et les enseignants participant à la recherche devaient exclure les groupes de formation qui avaient des caractéristiques trop particulières pour représenter l'ensemble de la population. C'est pourquoi ce type de personnes est peu présent dans l'échantillon.

1.8.1 Le programme d'alphabétisation et les allophones

Les régions divergent d'opinion à savoir si le programme d'alphabétisation peut répondre plus adéquatement aux besoins des allophones. Plusieurs régions précisent que le programme d'alphabétisation n'est pas conçu pour accueillir les personnes scolarisées et déjà alphabétisées dans leur langue maternelle. Deux régions affirment que les allophones ont d'abord besoin de parler et de comprendre le français, donc de programmes de francisation tels qu'en offrent les COFI, par exemple. D'autres se demandent pourquoi les allophones s'inscrivent à des cours d'alphabétisation en anglais pour apprendre une langue seconde[11].

La dimension qui revient sans cesse est celle de la connaissance de la langue: des régions suggèrent de prendre tous les moyens pour que les allophones l'apprennent (certaines régions parlent de programme de francisation préalable à l'inscription en alphabétisation), entre autres par des mécanismes de soutien linguistique et d'insertion sociale et en regroupant les allophones pour mieux pratiquer la langue parlée. Pour sa part, le QLWG propose qu'un cours d'anglais oral puisse être suivi par les allophones en même temps que leur formation en alphabétisation.

Pour ce qui est des adultes allophones analphabètes, certaines régions insistent notamment sur la création de matériel andragogique qui tienne compte de la communication orale; on suggère l'élaboration d'un programme particulier pour les allophones et de perfectionnement du personnel enseignant (on parle du concept alpha-langue dans la région montréalaise); une région exprime la difficulté de répondre aux besoins des allophones lorsque le groupe de formation est majoritairement composé de Québécoises et de Québécois francophones. Par ailleurs, les allophones ont aussi besoin du soutien de conseillers ou de conseillières d'orientation, de psychologues, afin de s'adapter à leur nouveau milieu de vie.

1.8.2 Le programme d'alphabétisation et les jeunes

Là encore, les avis sont partagés en ce qui a trait aux besoins particuliers de formation des jeunes inscrits en alphabétisation. Certaines personnes disent carrément que ceux-ci et celles-ci, ayant pu bénéficier de la scolarisation obligatoire, ont reçu le meilleur de ce que le système éducationnel québécois pouvait leur donner et que le programme d'alphabétisation ne doit pas répéter ce qui a déjà été fait. D'autres, au contraire, soutiennent que le programme d'alphabétisation prend en considération les objectifs de la personne et ses capacités d'apprentissage, ce que le système ordinaire n'aurait pas nécessairement fait.

---

11. Actuellement, les dispositions de la Charte de la langue française concernant la langue d'enseignement ne s'appliquent pas aux adultes qui désirent continuer leurs études; ils et elles peuvent le faire dans la langue de leur choix.

Une distinction semble établie dans le cas des services à offrir aux personnes âgées de 16 à 18 ans, ces jeunes étant sous la responsabilité commune des secteurs des jeunes et des adultes. Les jugements se révèlent un peu plus sévères à l'égard de ces jeunes; on voudrait notamment les voir retourner au secteur régulier terminer leur scolarité ou attendre un certain temps avant de passer du système des jeunes à celui des adultes. Des régions demandent d'avoir les mêmes budgets et services au secteur des adultes qu'au secteur des jeunes pour répondre aux besoins de cette population. Quant aux personnes de 18 à 25 ans, certaines régions notent qu'elles sont plus motivées, puisqu'elles ont déjà une certaine expérience de la vie et du travail.

Selon les résultats de la compilation, le programme d'alphabétisation peut répondre aux besoins des jeunes à condition que ceux-ci et celles-ci soient véritablement analphabètes et non décrocheurs ou décrocheuses[12].

De plus, il faut établir clairement les objectifs de formation avec les jeunes; souvent un service d'insertion professionnelle leur serait très utile, voire nécessaire. De l'avis de plusieurs, il faut défaire les illusions autour de l'obtention du diplôme d'études secondaires et offrir aux jeunes d'autres voies de formation et de préparation à la vie professionnelle, car c'est souvent l'emploi qui les motive bien davantage que la formation. Des régions mentionnent des projets d'alternance école-travail, de préparation à de petits métiers pour lesquels le diplôme d'études secondaires n'est pas exigé, projets d'ailleurs instaurés dans certaines régions.

Plusieurs jeunes ont besoin d'outils pour acquérir de bonnes méthodes de travail; on parle d'un encadrement plus serré à leur égard. Ces jeunes se montrent fréquemment peu motivés par le retour à l'école: le déclassement les décourage. Ils ou elles veulent une démarche de formation «rapide», souvent «scolarisante»; la démarche prônée par le *Guide de formation sur mesure en alphabétisation* leur plaît plus ou moins. Le fait d'avoir des spécialistes pour travailler avec les jeunes (psychologues, orthopédagogues, etc.) ainsi que des outils plus adaptés les aideraient grandement, entre autres pour les amener à reprendre confiance en leurs moyens.

1.9 Les conditions idéales pour apprendre

Quelques régions suggèrent des améliorations aux conditions de la formation. Notons particulièrement que l'on souhaite le respect de l'homogénéité des groupes, quitte à baisser les rapports élèves-enseignant ou enseignante en milieu rural. Cela n'empêche pas une région de nuancer la possibilité d'une véritable homogénéité: «Il faut aussi réaliser qu'un groupe homogène au départ n'est pas assuré de le demeurer longtemps à cause des différences de style et de vitesse d'apprentissage des personnes qui le composent» (région 04).

---

12. Le terme «décrocheur ou décrocheuse» renvoie à une réalité plus large puisqu'il désigne tous les jeunes (analphabètes ou non) qui ont quitté l'école sans obtenir leur diplôme d'études secondaires.

Voici quelques initiatives locales ou régionales prises dans le but d'améliorer les services:

- un jumelage d'enseignantes ou d'enseignants (team teaching) pour pallier les difficultés des groupes hétérogènes (régions 02, 05, 08, 14-15);
- des sessions de perfectionnement régionales sur certains aspects de soutien en fonction des caractéristiques de la population analphabète (région 3-12);
- un centre de ressources permettant aux adultes de parfaire leurs connaissances sur micro-ordinateurs (QLWG);
- un contrôle serré des absences et des rencontres individuelles régulières (région 02);
- un accueil individuel de préalphabétisation (région 04);
- la formation d'une classe réservée aux jeunes âgés de 16 à 18 ans (région 02);
- un programme de postalphabétisation afin d'aider les gens à se réorienter et à faire face au marché du travail (région 16; cette région a aussi produit un jeu pour mettre en valeur les compétences liées à des métiers qui ne demandent pas un diplôme);
- un programme d'alternance école-travail (région 6-13).

1.10 Les commentaires sur la recherche

Les commentaires à l'égard de la recherche sont généralement positifs, bien que certaines personnes craignent son utilisation à des fins de rationalisation budgétaire. On souligne l'aspect sérieux de la recherche, la qualité des instruments de collecte des données, l'utilisation et du quantitatif et du qualitatif, le fait que les résultats aideront les commissions scolaires à instaurer un meilleur suivi auprès des adultes. Par ailleurs, cela représente: «un premier jalon pour la prochaine piste de développement, soit d'évaluer les résultats en alphabétisation» (région 16).

Quant au QLWG, il répète sa déception que la recherche n'ait touché que le milieu anglophone urbain, ce qui fausse la représentativité du milieu anglophone. À son avis, il aurait fallu représenter le milieu anglophone de façon plus diversifiée, et non seulement à Montréal où sont concentrés les allophones[13].

Quelques régions font des commentaires à propos de la recherche:

- la façon de parler des résultats de la formation est trop axée sur les résultats scolaires, pas assez sur le processus d'apprentissage fonctionnel et la démarche de formation sur mesure;
- l'expression «profil de formation» pour décrire les types de populations n'est pas claire; retenir plutôt le terme «catégorie de clientèles»;

---

13. La Direction de la recherche et la Direction de la formation générale des adultes ont répondu au QLWG, n'étant pas d'accord avec la critique de cet organisme quant à la valeur méthodologique de la recherche.

- il faudrait associer aux profils de formation des compétences précises par rapport à la langue écrite;
- il faudrait aller plus en profondeur pour ce qui est de l'expertise en postalphabétisation.

1.11 Les mesures à prendre au Ministère

À la fin du processus de consultation, les tables régionales devaient désigner trois mesures prioritaires que le Ministère pourrait adopter afin d'améliorer les services d'alphabétisation et d'augmenter la persévérance des personnes dans leur formation.

Certaines mesures peuvent déjà s'appliquer, du moins en partie, à l'initiative des agentes et des agents d'alphabétisation, entre autres par l'entremise des projets financés par les mesures IFPCA: elles sont précédées d'un astérisque. D'autres supposent éventuellement des modifications au régime pédagogique ou l'ajout de sommes pour la formation ou pour les services de conseillance, ce qui est plutôt de la responsabilité ~~de la Direction de la formation générale des adultes et~~ du Ministère.

Toutes les suggestions des régions apparaissent, parfois reformulées, ci-dessous; elles ont été regroupées en six volets.

1. Les mesures générales

1. Augmenter les budgets consacrés à l'alphabétisation (région 07, QLWG: «il ne faut pas que la demande plus forte du côté des programmes qui mènent à la diplomation se fasse au détriment des programmes d'alphabétisation»).

2. Abolir la limite des 2 000 heures de formation en alphabétisation (région 02: «pour les analphabètes complets c'est insuffisant»).

3. Donner aux commissions scolaires les moyens de former des groupes homogènes; respecter les taux d'encadrement en milieu urbain et rural (régions 02, 07, 08); diminuer les rapports élèves-enseignant ou enseignante en milieu rural (régions 05, 16).

4. Assurer un financement adéquat pour «l'environnement» de la formation, c'est-à-dire engager des conseillers et des conseillères en orientation, des psychologues, des animateurs et des animatrices de vie scolaire (régions 05, 07, 08, 16).

5. Étudier la possibilité d'offrir des services de garde pour les jeunes enfants et des stages en milieu de travail rémunérés axés sur le français et l'anglais écrit pour faciliter l'insertion professionnelle (QLWG).

6. Avoir des services complémentaires qui soient particuliers à l'alphabétisation (région 07).

7. Permettre le financement d'activités et de projets particuliers en vue de combler les difficultés dans les classes hétérogènes (région 04).

* 8. Créer des liens plus étroits avec les centres d'emploi et d'immigration du Canada, par exemple, pour le prolongement des prestations d'assurance-chômage (région 02).

9. Ouvrir le programme d'alphabétisation aux personnes diplômées (QLWG: «même un élève qui détient un diplôme peut avoir besoin de s'inscrire à un programme d'alphabétisation pour parfaire ses connaissances de base»).

2. Le perfectionnement

10. Donner aux commissions scolaires les moyens d'offrir du perfectionnement aux enseignants et aux enseignantes (région 08).

11. Assurer le perfectionnement des enseignantes sur la question de l'accueil et du suivi (régions 3-12, 16) et sur les services aux allophones (région 6-13).

3. L'accueil et le suivi

12. Améliorer le service d'aide aux adultes analphabètes: un service d'accueil particulier, de suivi et de postalphabétisation (régions 06-13, 04: «ces adultes demandent des services plus personnalisés que ceux du secondaire»).

* 13. Axer (les services) sur une préformation qui permettra de bien déterminer si l'alphabétisation est le service adéquat (régions 04, 05: «Il serait important d'accorder une période d'accueil ou de préformation qui informerait adéquatement l'adulte du choix qu'il vient de faire et de ses implications. Ce temps de réflexion permettrait de consolider ce choix ou, le cas échéant, de trouver d'autres avenues»).

14. Avoir du temps pour assurer le suivi dans la formation (régions 02, 16).

* 15. Produire des outils pour améliorer les services d'accueil et de suivi (région 14-15).

* 16. Financer des personnes-ressources pour rencontrer des adultes qui s'absentent trop souvent (région 3-12).

* 17. Préparer un plan antidécrochage ou de prévention de l'abandon (région 02).

18. Incorporer au programme d'alphabétisation un volet de formation continue puisque la plupart des adultes vont choisir un cours pratique plutôt qu'un cours théorique (QLWG).

4. L'évaluation

* 19. Produire des outils d'évaluation afin de déterminer si les personnes sont dans le programme qui leur convient le mieux (région 16).

* 20. Produire des outils de travail bien gradués, en ce qui concerne les matières scolaires, de la base jusqu'à la fin de la formation en alphabétisation (région 08).

5. La postalphabétisation

* 21. Établir des programmes ou des services de formation professionnelle, entre autres une troisième voie à la formation professionnelle ou des centres de petits métiers sans préalables scolaires (régions 05, 06-13, 14-15).

* 22. Créer des programmes de postalphabétisation (région 3-12).

* 23. Soutenir les initiatives prises en alphabétisation pour tenter d'orienter les adultes après leur formation (surtout vers l'insertion professionnelle) (région 6-13).

6. Les groupes particuliers

* 24. Mettre au point du matériel andragogique pour les allophones (région 6-13).

25. Porter à 18 ans l'âge requis pour s'inscrire en alphabétisation et prévoir un délai de un an entre l'abandon au secteur des jeunes et l'inscription au programme d'alphabétisation (région 14-15).

26. Élaborer des mesures particulières pour les jeunes et les allophones (région 3-12).

* 27. Créer des programmes spéciaux pour les allophones et les anglophones qui sont «perdus» dans un milieu exclusivement francophone (région 16).

2. L'analyse des résultats de la consultation

La deuxième partie comporte une analyse des sujets traités durant la consultation, afin de délimiter des pistes de développement pour les travaux actuels et futurs du Service de l'alphabétisation, ainsi que des suggestions pour alimenter les actions dans les commissions scolaires.

La consultation sur les abandons touche évidemment l'ensemble du programme d'alphabétisation et permet aux régions de préciser plusieurs améliorations souhaitées au programme. L'analyse ci-dessous tente néanmoins de mettre en évidence les préoccupations directement liées à l'objet de recherche.

2.1 Les concepts «abandon-réussite-échec»

L'abandon n'est pas un concept facile à préciser et à définir, ce que les résultats, autant de la recherche que de la consultation, démontrent. En effet, la définition de l'abandon renvoie obligatoirement aux notions de réussite et d'échec, puisque les trois concepts définissent des champs complémentaires dont les frontières communes sont parfois difficiles à établir.

Il est impossible de préciser la notion d'abandon sans expliciter ce qui constitue une réussite au regard des finalités de la formation. Plusieurs régions associent la réussite à une durée de formation (soit un semestre, soit une année) sans qu'il soit vraiment question de définir d'autres critères de réussite.

Les questions posées par les personnes consultées démontrent l'ambiguïté actuelle autour de la notion de réussite et, par conséquent, de celles d'échec et d'abandon:

- La réussite est-elle évaluable?
- La confiance en soi est-elle un élément de réussite?
- Comment évaluer à la fois les apprentissages humains, personnels et sociaux et les apprentissages directement liés aux compétences de savoir lire, écrire et compter?
- Est-ce possible d'utiliser des moyens plus précis pour mesurer les compétences sociales?
- Quels instruments utiliser lorsqu'il est question d'évaluation sommative dans le cas des compétences liées à la langue écrite?
- Le renvoi constitue-t-il un échec ou un motif d'abandon lié à la personne?

Aux fins de la présente recherche, les départs ont été divisés en trois catégories, soit les réussites, les départs pour causes administratives (indépendantes de la volonté de l'adulte qui apprend) et les abandons. La catégorie «échec» a été volontairement omise, le terme étant encore plus mal défini et sujet à la controverse que la réussite et l'abandon.

Ainsi, l'échec des apprentissages constitue un motif d'abandon et, de même, les renvois représentent un motif d'abandon associé à la personne; cela doit-il devenir des motifs d'échec?

Afin de mesurer la réussite de la formation, la perception des personnes qui quittaient la formation ainsi que celle des enseignantes et celle des enseignants a été prise en considération. Toutefois, il est clair que cela ne suffit pas pour définir le concept de réussite, puisque les perceptions varient d'une personne à l'autre selon les idées que l'on se fait de la réussite.

Il est étonnant que les régions n'aient pas proposé davantage de mesures à prendre par le Service de l'alphabétisation concernant l'évaluation et la définition de la réussite (voir les mesures 19 et 20), alors que plusieurs déploraient dans les rapports de consultation l'absence de langage et d'outils communs pour mesurer le cheminement de l'adulte[14].

Il importe, encore une fois, de reprendre les orientations définies par le guide de formation afin de progresser dans la compréhension commune de la réussite de la formation:

> La raison d'être de la formation en alphabétisation est d'instrumenter, c'est-à-dire d'accroître l'autonomie de l'adulte analphabète en lui fournissant les instruments nécessaires – connaissances et habiletés – pour qu'il soit capable de diriger lui-même son développement, en utilisant les situations de la vie quotidienne comme des occasions privilégiées d'apprentissage[...] La capacité fonctionnelle recherchée s'inscrit, nécessairement, dans les deux volets suivants:
>
> Acquérir ou accroître les connaissances et les habiletés de base en communication orale, en lecture, en écriture et en calcul et fonctionner de façon efficace et satisfaisante dans les situations de vie personnelle et collective[15].

À la lecture des rapports de consultation, une confusion apparaît sur la façon de lier les deux aspects des orientations, soit les connaissances associées à la langue écrite et le fonctionnement efficace et satisfaisant dans la vie quotidienne. Dans le cas du premier aspect, les rapports de consultation témoignent de la complexité d'évaluer les

---

14. L'évaluation des apprentissages est l'une des principales préoccupations relevées par l'Équipe interrégionale d'alphabétisation durant une réunion en février 1993 et a fait l'objet d'un dossier dans la revue *Alpha Liaison* (volume 13, numéro 4, mai 1993, pp. 23-48).

15. En collaboration. *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*, Québec, ministère de l'Éducation, 1989, p. 1.7-1.8.

compétences écrites autrement que de «façon scolarisante», en rapport avec les pratiques quotidiennes. Dans le cas du second aspect, soit le *fonctionnement personnel et social*, les progrès chez les adultes en formation semblent faciles à constater mais ardus à mesurer.

Les documents relatifs au guide comportent cette même difficulté à lier les deux aspects des orientations. Ainsi, dans le *Cahier de bord de l'adulte*[16], l'adulte établit son projet de formation et les apprentissages à faire sur le plan personnel et social, ce que l'on associe aux thèmes; puis il ou elle précise des objectifs en français et en arithmétique, ce qui n'est plus nécessairement lié à des compétences fonctionnelles à acquérir dans la vie quotidienne[17].

Ce double aspect des orientations entraîne deux façons différentes d'évaluer: une manière formative, globale et souple, liée au projet de formation de l'adulte, aux thèmes, à son épanouissement personnel et social, et une manière plus sommative, segmentée et rigide, lorsqu'il s'agit d'évaluer les apprentissages liés au code écrit et aux mathématiques.

Comment et quoi évaluer alors? Comment ne pas mettre en opposition mais en complémentarité la langue écrite et les compétences sociales? Les orientations du guide pourront-elles éventuellement être de «fonctionner de façon satisfaisante et efficace en utilisant les connaissances et habiletés de base en communication orale, en lecture, en écriture et en calcul»? Tant que cette dichotomie entre les aspects sociaux et ceux qui sont liés à la langue écrite existera, il sera difficile de définir de manière globale les critères de réussite de la formation.

Par ailleurs, le guide de formation s'appuie sur une démarche de formation sur mesure tenant compte des particularités et du contexte personnel et social de chaque adulte qui s'inscrit en formation. La réussite doit donc être interprétée d'une part, à la lumière des orientations du programme et, d'autre part, selon l'objectif de formation de la personne, cet objectif étant précis, personnalisé, contextuel et changeant. Cela pose un autre problème à prendre en considération au moment de définir la réussite en alphabétisation.

La présente recherche, si elle met en évidence le nombre élevé d'abandons, les motifs d'abandon ainsi que les caractéristiques particulières associées aux personnes qui laissent les cours, ne peut résoudre à elle seule la question des finalités du programme d'alphabétisation. Cependant, ses résultats devraient servir d'indices en vue de mieux

---

16 *Mon cahier de bord en alphabétisation*, Québec, ministère de l'Éducation, Service de l'alphabétisation, 1993, n.p.

17. La même démarche est présente dans les échelles d'évaluation: voir *Recueil d'échelles pour l'évaluation des apprentissages en alphabétisation*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, 1991, 180 p.

comprendre les cheminements des adultes et la nature des départs de la formation, afin de nourrir le processus de réflexion autour des orientations en alphabétisation.

Propositions au Service de l'alphabétisation:

Analyser les orientations du programme d'alphabétisation de façon à préciser la nature de la réussite de la formation, puis de l'abandon et de l'échec de la formation.

Les résultats de la formation sont une des préoccupations du Service de l'alphabétisation. Les travaux de mise à jour du guide de formation, qui débutent en 1993-1994, ainsi que l'utilisation des documents andragogiques produits par le Service permettront de continuer cette réflexion.

Collaborer aux travaux menés par la Direction de la formation générale des adultes portant sur la réussite éducative.

Par ailleurs, des travaux sont déjà en cours à la Direction de la formation générale des adultes afin de définir le concept de réussite éducative selon les différents secteurs de la formation générale, dont l'alphabétisation. Il sera utile de participer à ces travaux et de mettre en parallèle les réflexions sur la réussite en alphabétisation avec celles qui proviennent des autres secteurs de formation, afin d'en constater les similitudes et les particularités.

Proposition aux agentes et aux agents d'alphabétisation:

Proposer aux commissions scolaires un outil de comptabilisation des départs de façon à avoir une idée relativement précise du nombre de départs ainsi que de la nature des motifs de départ.

Même si les concepts de réussite et d'abandon demeurent encore vagues, il importe dès maintenant de se donner quelques outils pour progresser dans la compréhension des finalités de l'alphabétisation. La présente recherche constitue un début si l'on tient compte des instruments élaborés et de la proposition de définition de l'abandon. Par ailleurs, les résultats de la consultation ont démontré l'intérêt des régions pour adopter une définition commune de l'abandon et comptabiliser les départs, surtout sur les plans local et régional.

Bien que les ressources humaines et financières ne soient pas disponibles au Service de l'alphabétisation pour avancer ce dossier en 1993-1994, les instruments pertinents sont tout de même mis à la disposition des personnes intéressées. Ainsi, l'annexe 2 contient

une proposition perfectible d'un instrument de comptabilisation des départs qui précise les motifs d'abandon, tel que le demandaient plusieurs régions. Cet outil issu des travaux de la recherche pourrait être utilisé et amélioré par les agentes et les agents d'alphabétisation des commissions scolaires.

2.2 Les objectifs de formation

Les résultats de la consultation ont montré qu'il est parfois difficile pour les adultes en formation de formuler leurs objectifs: ceux-ci sont souvent irréalistes, ce qui amène certains adultes à se décourager et à abandonner la formation. Toutes les commissions scolaires ont parlé abondamment de la nécessité de faire préciser, de modifier, de discuter et d'évaluer le plus régulièrement possible les objectifs de formation des adultes.

La recherche a mis en évidence sept profils de formation en fonction de caractéristiques de personnes et de leurs objectifs de formation. Certes, ces profils ne représentent pas des «catégories de clientèles» mais bien une description de certaines personnes *en fonction* d'objectifs de formation qui pourraient leur être communs. Les régions ont souligné amplement l'utilité de ces profils (voir section 1.7), certaines ont suggéré d'étoffer les profils au regard de compétences à acquérir dans la langue écrite.

Les profils de formation ont l'avantage de donner un éventail large des besoins de formation, de décrire les personnes dans leur globalité et non par rapport à un déficit, à un manque. Toutefois, ces profils, tels qu'ils ont été formulés aux fins de la recherche, soulèvent néanmoins la question de la pertinence des différents objectifs de formation au regard des finalités de la formation: s'inscrire aux cours d'alphabétisation afin de s'épanouir socialement ou encore pour apprendre la langue (française ou anglaise), est-ce suffisant, voire pertinent? Quelle est l'importance accordée à l'apprentissage de la langue écrite? Le débat reste encore à faire.

Les profils actuels peuvent, d'une part, être utilisés comme point de réflexion pour les travaux de mise à jour du guide, surtout en ce qui concerne l'acquisition des compétences fonctionnelles dans la langue écrite et les finalités de l'alphabétisation. D'autre part, ils pourraient permettre aux agentes et aux agents d'alphabétisation de mieux connaître et de suivre les personnes en formation et d'intervenir plus efficacement auprès de celles qui sont susceptibles d'abandonner les cours.

2.3 La postalphabétisation

Des questions surgissent inévitablement sur la définition d'objectifs de formation en alphabétisation qui soient autres que l'obtention du diplôme d'études secondaire. Que proposer aux adultes? Si le programme d'alphabétisation ne représente pas nécessairement un échelon vers une scolarisation plus poussée, il ne mène actuellement à aucun programme à la suite de l'alphabétisation fonctionnelle. Est-ce le rôle des agentes et des agents d'alphabétisation de proposer des programmes et des activités de postalphabétisation? Que dire des autres programmes ou des services déjà offerts (les services externes de main-d'oeuvre (SEMO), les clubs de recherche d'emploi, les maisons de quartier, les regroupements de familles, les organismes communautaires) en matière de complémentarité à l'action éducative des commissions scolaires? Où s'arrêtent les mandats du programme d'alphabétisation? Ce débat reste lui aussi à faire.

Proposition aux agentes et aux agents d'alphabétisation:

> *Étudier sur le plan local ou régional (par l'entremise des mesures IFPCA, par exemple) les résultats des projets de postalphabétisation mis en place en fonction des ressources déjà existantes afin d'en dégager des pistes qui pourraient servir, s'il y a lieu, à élaborer de nouveaux programmes d'insertion sociale et professionnelle pour les adultes analphabètes.*

Plusieurs des personnes consultées soulignent la nécessité que le programme d'alphabétisation débouche sur des possibilités concrètes d'insertion professionnelle: d'ailleurs, des projets de ce type ont été mis sur pied dans quelques régions ou commissions scolaires. De plus, les travaux en cours à la Direction de la formation générale des adultes concernant le changement de régime pédagogique sauront peut-être apporter des solutions à ces questions en fait de service ou de programme d'insertion sociale et professionnelle.

2.4 Les allophones en alphabétisation

La recherche a mis en évidence le fait que les allophones semblaient s'inscrire en alphabétisation pour des raisons particulières, entre autres pour l'apprentissage du français ou de l'anglais et qu'ils et elles quittaient les cours en plus grand nombre. Certaines régions touchées surtout celle de Montréal et de Laval, ont souligné les besoins de perfectionnement des enseignantes et des enseignants au sujet des allophones, ainsi que le besoin de création de matériel andragogique pour ce groupe.

Le Service de l'alphabétisation se préoccupe depuis déjà plusieurs années de la question des services aux allophones inscrits en alphabétisation. À la suite d'une étude de besoins (automne 1991) et d'une recherche-action sur l'applicabilité du guide de formation

auprès des allophones, le Service de l'alphabétisation a produit ou collaboré à plusieurs productions au sujet des allophones inscrits à l'éducation des adultes. Notons, entre autres, les documents suivants: *Portrait des formatrices et des formateurs d'adultes allophones*, *Enseigner le français aux alloglottes*, ainsi que le recueil de textes produit en 1993 à l'intention des allophones analphabètes[18]. De plus, en vue de compléter et d'enrichir les données déjà recueillies, une recherche sera effectuée en 1993-1994 sur les allophones inscrits en alphabétisation, dont l'objectif sera de «connaître les caractéristiques des personnes allophones inscrites en alphabétisation, tant au secteur anglais que français, ainsi que la formation qu'elles y reçoivent, de façon à évaluer si les services éducatifs reçus sont ceux qui répondent le mieux à leurs besoins».

2.5 Les jeunes en alphabétisation

Les jeunes de moins de 25 ans sont plus sujets à l'abandon des activités d'alphabétisation. Au cours d'une rencontre de l'Équipe interrégionale en mai 1993, les responsables ont manifesté leurs préoccupations quant aux services et à l'encadrement à offrir à ces jeunes.

La Direction de la recherche, à la demande du Service de l'alphabétisation et en collaboration avec celui-ci, a publié à l'automne 1992 une étude statistique sur les jeunes de 16 à 25 ans inscrits dans les cours d'alphabétisation[19]. L'automne 1993 verra la publication d'un portrait qualitatif de jeunes inscrits en alphabétisation.

Dans la foulée de ces travaux, un comité de travail composé d'agentes et d'agents d'alphabétisation de commissions scolaires étudiera à l'hiver 1994 des pistes d'intervention afin d'améliorer les services offerts aux jeunes.

---

18. *Québec, mode d'emploi*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, Service de l'alphabétisation, 1992, 221 p.

19. Diane CHAREST. *Les jeunes de 16-25 ans inscrits aux activités d'alphabétisation : profil de fréquentation actuel et cheminement scolaire antérieur*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, 1992, 60 p.

Conclusion

L'année 1992-1993 inaugurait plus officiellement des mécanismes de consultation entre le Service de l'alphabétisation et l'Équipe interrégionale en alphabétisation. La recherche sur les départs et les abandons en alphabétisation n'était qu'un des objets de consultation proposé aux tables régionales; la somme d'efforts demandés était considérable, tant au point de vue des lectures que de la réflexion.

Les résultats de la présente consultation s'avèrent très positifs. Les représentantes et les représentants des régions ont fourni des réflexions intéressantes sur leur travail ainsi que des propositions d'amélioration des services offerts en alphabétisation. À la lecture de tous les rapports, une préoccupation très nette se dégage en ce qui concerne la compréhension commune des orientations du programme ainsi que des moyens d'évaluation des progrès de l'adulte, en fonction des orientations du programme et de ses objectifs personnels.

Les suggestions émises à la suite de cette consultation seront étudiées au Service de l'alphabétisation: certaines feront l'objet de travaux particuliers ou seront intégrées à des travaux déjà en cours. Le présent document peut cependant déjà être utile sur le plan local parce qu'il permet de savoir ce qui se fait ailleurs et d'établir des collaborations sur des projets mis en place dans les différentes régions.

La recherche ainsi que la consultation qui en a résulté ont permis aux agentes et aux agents d'alphabétisation de prêter une attention particulière aux nombreux départs de la formation en alphabétisation. Il est possible dès maintenant de commencer à comptabiliser ces départs et à en analyser les motifs, en utilisant et en perfectionnant la grille proposée à l'annexe 2. Bien que ce travail demeure exploratoire, il contribuera à améliorer la compréhension des objectifs de formation et des orientations en alphabétisation. On peut aussi utiliser la description des profils de formation pour améliorer le suivi auprès des adultes en formation.

Par ailleurs, la consultation a soulevé bien des questions concernant la postalphabétisation, l'évaluation du cheminement de l'adulte, les critères de réussite, etc. Tous ces sujets peuvent être approfondis sur les plans local ou régional par l'entremise des projets IFPCA. Le Service de l'alphabétisation pourra toujours offrir, s'il y a lieu, des services d'information et d'aide pour mener à bien ces divers projets.

Il reste à remercier tous ceux et celles qui ont participé à la consultation et à espérer que les résultats mis en oeuvre sauront témoigner de l'efficacité et de l'intérêt de la démarche.

Bibliographie

BEAUDOIN, Antoinette, Diane LAFLAMME et Aline LAFORGE. *Quelles sont les avenues offertes aux sortants et sortantes en alpha?*, Sondage IFPCA, Commission scolaire de Dolbeau, Service de l'éducation des adultes Territoire Louis-Hémon, 1993, 17 p.

CHAREST, Diane. *Les jeunes de 16-25 ans inscrits aux activités d'alphabétisation : profil de fréquentation actuel et cheminement scolaire antérieur*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, 1992, 60 p.

CHAREST, Diane et Sylvie ROY. *Les départs et les abandons en alphabétisation: étude auprès des personnes inscrites aux activités d'alphabétisation*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la recherche et Service de l'alphabétisation, 1992, 92 p.

En coll. *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*, Québec, ministère de l'Éducation, 1989, n. p.

Mon cahier de bord en alphabétisation, Québec, ministère de l'Éducation, Service de l'alphabétisation, 1993, n. p.

Québec, mode d'emploi, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, Service de l'alphabétisation, 1992, 221 p.

Recueil d'échelles pour l'évaluation des apprentissages en alphabétisation, Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, 1991, 180 p.

ROY, Sylvie. *Les départs et les abandons en alphabétisation; étude auprès des personnes inscrites aux activités d'alphabétisation - Consultation auprès des tables régionales - Document d'animation*, Laprairie, Service de l'alphabétisation, 1993, 27 p.

Annexes

Annexe 1 - La grille de discussion

Note: *La grille de discussion accompagnait le document d'animation pour la consultation sur les départs et les abandons; elle était fournie à tous les participants et participantes à la consultation afin de faciliter les discussions communes. Cependant, une seule copie résumant les discussions de la table régionale devait être remise au Service de l'alphabétisation.*

A. LES DÉPARTS ET LES ABANDONS

1. Devrait-on adopter une définition commune de l'abandon?

   OUI ☐

   NON ☐

   Pourquoi?

   _____
   _____
   _____
   _____

2. Êtes-vous d'accord avec la définition de l'abandon adoptée dans le cadre de cette recherche?

   OUI ☐

   NON ☐

   Si non, laquelle privilégiez-vous? Pourquoi?

   _____
   _____
   _____
   _____

3. La recherche établit un taux d'abandon moyen de 20 p. 100 après la session d'automne, soit 37,1 p. 100 chez les groupes anglophones, 20,4 p. 100 chez les francophones de milieu urbain et 18,2 p. 100 chez les francophones de milieu rural. Que pensez-vous d'un tel taux, tenant compte qu'il aurait été du double si on avait étalé la recherche sur une année complète?

4. Devrait-on comptabiliser les abandons?

OUI ☐

NON ☐

Si non, pourquoi?

Si oui, comment procéder?

5. Que pensez-vous des résultats obtenus par la recherche en regard de la réussite de la formation? (Environ 15 p. 100 des départs représentent des réussites.)

_____
_____
_____
_____

6. Quelles mesures pourrait-on prendre pour évaluer, lors du départ de la personne, la réussite de son projet de formation dans une perspective de formation continue?

_____
_____
_____
_____

7. Si l'on doit parler de réussite ou d'abandon de la formation, on devrait envisager aussi l'échec. Est-ce possible d'échouer son projet de formation?

OUI ☐

NON ☐

Si non, pourquoi?

_____
_____
_____
_____

Si oui, quelles pourraient être les suites possibles pour l'adulte qui échoue son projet de formation?

_____
_____
_____
_____

8. Avez-vous d'autres commentaires concernant les départs et les abandons en alphabétisation?

_____
_____
_____
_____

B. LES OBJECTIFS DE FORMATION

9. Que pensez-vous des objectifs de formation des personnes, tels que perçus par les enseignantes (voir le tableau 1*)? Est-ce que les données obtenues selon les milieux reflètent ce que vous voyez dans votre travail?

_____
_____
_____
_____

10. Est-ce que la description des profils de formation au chapitre 2 reflète la réalité de votre travail avec les adultes?

OUI ☐

NON ☐

Si oui, lesquels?

_____
_____
_____
_____

* Voir Sylvie ROY. *Les départs et les abandons en alphabétisation; étude auprès des personnes inscrites aux activités d'alphabétisation - Consultation auprès des tables régionales - Document d'animation*, Laprairie, Service de l'alphabétisation, 1993, page 9.

11. Est-ce que ces profils de formation peuvent être utiles pour la compréhension des objectifs de formation et pour améliorer la persévérance dans la formation?

OUI ☐

NON ☐

Si oui, comment?

_____
_____
_____
_____

12. La recherche a mis en évidence deux populations qui semblent quitter les cours davantage que les autres: les personnes allophones (scolarisées ou non dans leur langue maternelle) qui s'inscrivent en alphabétisation dans le but principal d'apprendre à parler la langue et les jeunes qui ont vécu de multiples échecs scolaires et qui veulent se qualifier au niveau professionnel.

Pour les allophones: le programme d'alphabétisation peut-il mieux répondre à leurs besoins?

OUI ☐

NON ☐

Si oui, comment?

_____
_____
_____
_____

Si non, pourquoi? De quels services éducatifs ont-ils besoin?

_____
_____
_____
_____

Pour les jeunes: le programme d'alphabétisation peut-il mieux répondre à leurs besoins?

OUI ☐

NON ☐

Si oui, comment?

_____
_____
_____
_____

Si non, pourquoi? De quels services éducatifs ont-ils besoin?

_____
_____
_____
_____

C. AUTRES DONNÉES *DE LA* RECHERCHE

13. Les personnes en formation ont défini des conditions idéales pour apprendre, entre autres de respecter leur rythme et de faire partie de groupes plus homogènes. Comment peut-on tenir compte de leurs recommandations?

_____
_____
_____
_____

14. Avez-vous développé, dans votre région, des pratiques particulières qui méritent d'être connues des autres commissions scolaires concernant cette question?

OUI ☐

NON ☐

Si oui, lesquelles?

_____
_____
_____
_____

15. Que pensez-vous des données recueillies concernant les résultats de la participation aux activités d'alphabétisation (voir le chapitre 5 dans le rapport**)?

_____
_____
_____
_____

16. Avez-vous pris, dans votre région, des mesures pour évaluer les résultats de la participation aux activités d'alphabétisation?

OUI ☐

NON ☐

Si oui, lesquelles?

_____
_____
_____
_____

** Voir Diane CHAREST et Sylvie ROY. *Les départs et les abandons en alphabétisation; étude auprès des personnes inscrites aux activités d'alphabétisation*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la recherche et Service de l'alphabétisation, 1992, 92 p.

Quels en sont les résultats?

D. SUR LA RECHERCHE ELLE-MÊME

17. Que pensez-vous de la méthodologie utilisée (les instruments de recherche, l'objectif de recherche)?

18. Avez-vous d'autres commentaires à faire sur la recherche?

Pour résumer vos discussions, quelles devraient être les trois mesures prioritaires à prendre au Ministère afin d'améliorer les services d'alphabétisation et pour augmenter la persévérance des personnes dans leur formation?

1.

2.

3. _____

Merci de votre collaboration!

Annexe 2 - Un outil pour comptabiliser et analyser les départs

Note: Le présent instrument est issu de la recherche sur les départs et les abandons en alphabétisation. Il demeure à la disposition des agents et des agentes d'alphabétisation qui voudront l'utiliser. Si c'est le cas, il est préférable de se poser les questions suivantes:

- *Qui sera responsable de répondre à ce questionnaire?*
- *Combien de temps sera-t-il rempli après le départ de l'adulte?*
- *Quel moyen sera utilisé pour y répondre (par exemple, doit-on rappeler l'adulte qui a quitté les cours?)*
- *Comment traiter l'information obtenue et selon quels objectifs?*
- *Veut-on utiliser toutes les questions suggérées? Y en a-t-il d'autres à ajouter?*
- *La définition du départ est-elle acceptable? Sinon, par quelle définition la remplacer?*
- *Les trois catégories de départs proposées sont-elles satisfaisantes? Sinon, par quoi les remplacer? Veut-on avoir une catégorie «échec»?*

Toutes ces questions permettront aux agentes et aux agents d'alphabétisation d'établir un cadre commun d'utilisation de l'instrument dans leur commission scolaire ou dans leur région, ce qui facilitera la compilation des données et l'analyse des résultats.

Définition d'un départ

Aux fins de la recherche sur les abandons est considéré comme un départ une absence continue de deux semaines ou plus.

1. Nom de l'adulte: _____

2. Code permanent: _____

3. Échelon (étape de formation):

   - Base. ☐

   - Orientation fonctionnelle:

   - Étape 2; ☐
   - Étape 3; ☐
   - Étape 4. ☐

   - Orientation présecondaire:

   - Étape 2; ☐
   - Étape 3; ☐
   - Étape 4. ☐

4. Objectifs de formation de l'adulte:

- L'amélioration des compétences dans la langue écrite (lire, écrire, compter). ☐

Précisez:_____

- Le développement personnel. ☐

Précisez:_____

- L'intégration socioprofessionnelle. ☐

Précisez:_____

- La poursuite des études. ☐

Précisez:_____

Autre (précisez):

_____

_____

5. Plus récente date d'entrée en formation:

_____
année-mois-jour

6. Date de départ:

_____
année-mois-jour

7. Raison principale du départ
(indiquez une seule raison en utilisant un des numéros apparaissant aux pages suivantes):_____

8. Raison donnée:

- Par la personne elle-même. ☐
- Par l'enseignante ou l'enseignant. ☐
- Autre (précisez): _____

9. Commentaires sur la raison du départ:

_____
_____
_____

Codification des départs

(Inscrire le numéro correspondant à la raison du départ à la question 7.)

1. Réussite du projet de formation.

Ce motif regroupe la poursuite vers des études plus avancées ainsi que l'atteinte des objectifs de formation.

1.1 Réussite d'après la perception de l'adulte seulement.
1.2 Réussite d'après la perception de l'enseignante ou de l'enseignant seulement.
1.3 Réussite d'après les perceptions communes de l'adulte et de l'enseignante ou de l'enseignant.

2. Départs provoqués par des raisons administratives.

Ces départs peuvent être causés par l'annulation d'un cours dans le contexte où le nombre de personnes inscrites est insuffisant pour continuer à offrir le cours ou encore en raison de contraintes budgétaires. L'atteinte de la limite de 2 000 heures de formation est également considérée comme une raison administrative dans la situation où l'adulte n'a pas terminé sa formation et désire la continuer. Les renvois ou les suspensions, puisqu'ils sont justifiés par des comportements individuels, ne font pas partie des raisons administratives.

3. Les abandons.

Tel qu'il est défini, l'abandon n'est pas lié à la pertinence ou non des motifs qui l'ont engendré. Il fait référence à tout départ qui n'est pas considéré comme une réussite de la formation et qui n'est pas dû à une raison administrative.

3.1 Les raisons d'abandon liées à la personne

Dans cette catégorie nous regroupons les motifs qui se reportent à des facteurs liés à la personne elle-même en opposition avec des facteurs externes, c'est-à-dire des facteurs sur lesquels elle n'a pas de pouvoir.

3.1.1 L'échec dans les apprentissages.
3.1.2 Les difficultés d'apprentissage.
3.1.3 Le manque d'intérêt pour les cours.
3.1.4 La suspension ou le renvoi.
3.1.5 Les problèmes personnels et les problèmes de santé.
3.1.6 La connaissance insuffisante de la langue d'enseignement*.

3.2 Les raisons d'abandon liées à l'environnement social.

La catégorie 3.2 englobe tous les facteurs externes à la personne (à l'exception de ceux qui sont liés à l'environnement scolaire) qui la contraignent ou l'incitent à abandonner ses cours.

3.2.1 Une raison liée à un emploi (nouvel emploi, changement d'horaire, etc.).
3.2.2 Un problème de transport, un déménagement.
3.2.3 La surcharge de travail causée par un emploi et des tâches familiales.
3.2.4 La surcharge de travail causée par des tâches familiales et domestiques.
3.2.5 La pression négative de la famille, de l'entourage.
3.2.6 Des problèmes financiers.

3.3 Les raisons d'abandon liées à l'environnement scolaire.

La catégorie 3.3 comprend tous les motifs d'abandon qui ont trait à l'organisation et au contenu des services offerts par l'éducation des adultes.

3.3.1 Un problème lié aux cours eux-mêmes.
3.3.2 Des difficultés avec le groupe.
3.3.3 Des difficultés avec l'enseignante ou l'enseignant.
3.3.4 Des problèmes posés par les conditions de formation.**

---

* Cette raison s'applique aux allophones seulement.

** On pense ici à l'horaire, aux classes, à la taille du centre, etc.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

38-7603